

Propuesta Didáctica para Impartir Música en Secundaria: Interdisciplinariedad, Inteligencia Emocional y Parámetros Musicales a Través de la Suite Op. 46 nº 1 *Peer Gynt* de Edvard Grieg

Delia María García Berraquero
Amaya Epelde Larrañaga
University of Granada, Spain

[Doi: 10.19044/esipreprint.11.2022.p628](https://doi.org/10.19044/esipreprint.11.2022.p628)

Approved: 25 November 2022

Posted: 27 November 2022

Copyright 2022 Author(s)

Under Creative Commons BY-NC-ND

4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Berraquero D.M.G. & Larrañaga A.E. (2022). *Propuesta Didáctica para Impartir Música en Secundaria: Interdisciplinariedad, Inteligencia Emocional y Parámetros Musicales a Través de la Suite Op. 46 nº 1 Peer Gynt de Edvard Grieg*. ESI Preprints.

<https://doi.org/10.19044/esipreprint.11.2022.p628>

Resumen

Esta propuesta didáctica está dirigida a los profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria. Plantea una posibilidad metodológica interesante basada en el estudio de la *Suite Peer Gynt*, que pretende, direccionando el desarrollo de los contenidos musicales relacionados con dicha Suite a la realización de actividades lúdicas y creativas y a la realización de un proyecto final interdisciplinar: el desarrollo, por parte de los alumnos, de una motivación intrínseca hacia las materias y los conocimientos musicales, la adquisición de conocimientos significativos, la vivencia musical activa, el trabajo cooperativo, el entendimiento de las diferentes disciplinas artísticas como un todo con un sentido común, la creación hipotextual o interdisciplinar. Así mismo, realizamos una pequeña revisión bibliográfica, presentamos la propuesta didáctica y terminamos el manuscrito hablando de los diferentes tipos de evaluación que se pueden realizar con esta propuesta.

Palabras clave: Música-literatura, Peer Gynt, Parámetros musicales, Inteligencia emocional, Percusión corporal, Interpretación musical, Interdisciplinariedad

Didactic Proposal to Teach Music in Secondary Education: Interdisciplinary, Emotional Intelligence and Musical Parameters through Edvard Grieg's Suite Op. 46 n° 1 *Peer Gynt*.

Delia María García Berraquero
Amaya Epelde Larrañaga
University of Granada, Spain

Abstract

This didactical proposal is directed at teachers and students of the Mandatory Secondary Education. It propose an interesting methodological possibility based in the study of the Peer Gynt Suite that aims, directing the development of the musical subject related to this Suite to the performance of playful and creative activities and to the execution of an interdisciplinary final Project: the development, by the students, of an intrinsic motivation towards the subjects and musical knowledge; the acquirement of significant learnings; the active musical experience, cooperative work; the understanding or the different artistic disciplines as a whole with a common sense, the hypo textual or interdisciplinary creation. We carry out a small bibliographical revision, we present the didactic proposal and we finish the manuscript talking about the different types of evaluation that can be carried out in this didactic proposal.

Keywords: Music-literature, Peer Gynt, Musical parameters, Emotional Intelligence, Body percussion, Musical performance, Interdisciplinary

1. Introducción

La *Suite Peer Gynt* es una obra musical compuesta por el compositor noruego Edward Grieg, que por sus características constituye un excelente recurso didáctico para trabajar en el aula de música en todos los niveles y etapas educativas, especialmente en Secundaria y concretamente, a través de una metodología basada en el aprendizaje por proyectos.

Este trabajo consiste en una propuesta didáctica para enseñar música en Secundaria a través de esta reconocida obra musical, teniendo en cuenta los elementos formativos y las capacidades que el alumno desarrolla a través de ella. Consideramos que es esencial, sin desestimar otras obras musicales, inculcar en el alumnado este tipo de repertorio para que su formación sea íntegra, no solo en lo musical sino también en todos los demás aspectos personales, académicos y humanos.

En esta propuesta los estudiantes trabajan diferentes parámetros musicales de manera práctica, desarrollan aptitudes como el aprendizaje significativo, aprenden a trabajar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, se une la música a la literatura lo que les proporciona un saber interdisciplinar y podemos decir que se trata de una obra musical preparada para desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos. Por esta razón hemos realizado una revisión bibliográfica desglosada en dos grandes categorías, la música y la inteligencia emocional, además de presentar la nombrada Propuesta Didáctica y los tipos e instrumentos de evaluación necesarios para diagnosticar, medir y valorar los resultados de esta propuesta cuando esta se ponga en práctica en un centro educativo.

2. Elementos que se trabajan en esta propuesta

Conocimientos significativos

Es nuestro deseo que, con la realización de Unidades y planteamientos didácticos que puedan tomar como base esta propuesta que hacemos, los alumnos puedan adquirir conocimientos significativos. Según Bonaiuti (2013), el aprendizaje significativo permite al alumno dar un sentido a los conocimientos adquiridos, lo cual se logra cuando los conocimientos o la información nueva se integra fácilmente en la estructura cognitiva que posee el alumno.

Según este autor, este tipo de aprendizaje permite aplicar el conocimiento adquirido en diferentes contextos o situaciones, permite resolver problemas, desarrolla el pensamiento crítico; en definitiva, es el tipo de conocimiento que permite desarrollar competencias y el tipo de aprendizaje opuesto al aprendizaje mecánico, donde es común la memorización de una información que difícilmente es integrada y usada en términos de habilidades, capacidades y competencias. Siempre según este autor, para adquirir aprendizajes significativos es necesario que el conocimiento esté relacionado con la situación concreta en la cual tiene lugar el aprendizaje, es necesario que el conocimiento sea resultado de una construcción activa por parte del estudiante, y es necesario que parta de una colaboración social y de la comunicación interpersonal (aprendizaje cooperativo).

Aprendizaje Basado en proyectos

Dadas las condiciones expuestas anteriormente para que se produzca un aprendizaje significativo, nuestra propuesta plantea direccionar los contenidos impartidos relacionados con la Suite hacia la realización de un proyecto final, haciendo uso de la metodología basada en proyectos. Según García-Varcácel y Basilotta (2017), el Aprendizaje basado en proyectos es una metodología de enseñanza basada en la realización de tareas y en la

investigación guiada, por parte de los estudiantes, a través de un proceso colaborativo entre los participantes, y cuya finalidad es el desarrollo de un producto final, siendo importante no solo el resultado final sino también todo el proceso, del cual el proyecto final depende.

Consideramos que esta Suite del género clásico es portadora de una gran belleza musical, de una importante personalidad melódica, rítmica, dinámica, descriptiva, etc...,y que por ello es un excelente recurso para trabajar en el aula, para tomarla como base para la realización de actividades cooperativas, lúdicas y creativas, así como para la realización de un proyecto final, al cual haremos referencia más adelante, a través de cuya realización los alumnos adquieran conocimientos musicales significativos y se encuentren motivados hacia el aprendizaje musical.

Parámetros musicales

En nuestra propuesta didáctica nos vamos a centrar en el estudio de dos de los movimientos de La *Suite Peer Gynt*, en el primero (*La mañana*) y en el cuarto (*En la gruta del rey de la montaña*), pues de los cuatro movimientos de los que consta la Suite creemos que pueden ser los más interesantes para trabajar en clase los parámetros musicales. *La mañana*, movimiento predominantemente melódico y expresivo permite trabajar la melodía, las alturas de las notas y el timbre. *En la gruta del rey de la montaña*, movimiento caracterizado por su patrón rítmico y por el crescendo y accellerando progresivos, podemos trabajar el ritmo y la dinámica. En torno a estos tres parámetros, que tienen un lugar esencial en el método Dalcroze o en el método Orff, se pueden constituir, basándonos en estos métodos, actividades relacionadas con la percusión corporal, con el recitado rítmico y el movimiento.

Interdisciplinariedad

Con esta propuesta didáctica es nuestra intención fomentar el trabajo interdisciplinar y permitir a los alumnos aprender y actuar conocimientos de la manera más cercana a la realidad. Queremos que los alumnos sean capaces de relacionar diversas materias escolásticas, solo desconectadas en apariencia, para que puedan desarrollar un entendimiento más completo y un conocimiento más global de la realidad.

Música – Literatura

El origen y el carácter descriptivo o programático de la obra en cuestión (está basada en la obra literaria homónima del dramaturgo noruego Henrik Ibsen), nos da la idea de realizar un proyecto literario-musical donde se fusionen música y literatura, y donde esta vez sea la música la que se

utiliza como hipotexto para crear textos literarios que en el proyecto final se intercalen con la música, constituyendo un espectáculo interdisciplinar.

Inteligencia Emocional

Entre los contenidos que queremos desarrollar con esta propuesta está también la Inteligencia Emocional. Consideramos que es muy importante trabajar este contenido en las aulas puesto que el fin último de la educación es guiar al alumno en su camino hacia el descubrimiento de la felicidad y de un sentido a la propia vida. El bienestar físico y emocional es importante en este camino, y queremos utilizar el potencial que en general, la música tiene para crear, comunicar y transmitir emociones, y en concreto, el potencial tímbrico, rítmico, dinámico, expresivo que caracteriza la Suite Peer Gynt, para trabajar la identificación y conciencia de las propias emociones, competencia que gran cantidad de autores consideran que debe constituir el primer paso en el desarrollo de la Inteligencia emocional.

3. Revisión Bibliográfica

3.1. Revisión sobre La Didáctica De Peer Gynt

La Suite *n.1 Op.46 Peer Gynt* de Edvard Grieg es conocida por el público medio por su gran presencia tanto en anuncios publicitarios, en programas de radio y de televisión, en diversas bandas sonoras cinematográficas (*The Social Network*, entre otras), o de manera versionada, en la música de distintas canciones y álbumes musicales (en el álbum de 1973 *On the Third Way* bajo el título *In the Hall of the Mountain King* de *Electric Light Orchestra*, en el álbum *Hall of the Mountain King* de 1987 en el conjunto *Prelude to Madness / Hall of the Mountain King* de *Savatage*, en el álbum de 1995 *Stranger in Us All* bajo el título *Hall of the Mountain King*, de *Rainbow*, o en el solo de guitarra de pieza *Gorgar* en el álbum *Walls of Jericho* (1986)).

La gran belleza musical, y la fuerte personalidad melódica, rítmica y descriptiva de esta obra justifican su gran uso en dichas fuentes. Probablemente, por las mismas razones, y por las amplias posibilidades para crear, a través de ella, una actividad didáctica lúdica a través de la cual los alumnos adquieran conocimientos musicales significativos, *La Suite n.1 Op.46 Peer Gynt* ha sido enormemente usada como recurso didáctico en las aulas de música, tanto en la enseñanza Infantil y en la Primaria como en la Educación Secundaria.

Calvo (2014) en su trabajo *La música descriptiva como recurso para la enseñanza de contenidos musicales en educación primaria*, citando a Palacios (1997), escribe:

Existen tres tipos de músicas: músicas pensadas para niños y jóvenes como “Pedro y el Lobo” de Prokofiev creadas con un objetivo

didáctico; otras basadas en el mundo infantil como “El Cascanueces” de Tchaikovsky; y otras que por su lenguaje narrativo resultan adecuadas para realizar audiciones en el aula como por ejemplo “Peer Gynt” de Grieg. (Calvo, 2014, p. 13).

Sarmiento (2012) establece que una gran cantidad de libros de textos la presentan como audición, y la incluyen en los CDs adjuntos al mismo, sobre todo aquellos de primaria, entre ellos: El libro de música *Acordes* para 3.º de Primaria (Santillana), *Lenguaje Musical Proyecto Etnos* para 3º de Primaria (Edebé), Cuaderno de música de María Lourdes Leal Sánchez, para el Primer Ciclo de Primaria, Cuaderno de Música *Crescendo* (Algar Editorial) para 3º, Libro de Música *Proyecto Juglar* para 4º, 5º y 6º (Galinova), *La batuta mágica* para 4º (Alhambra Pearson), *Entre amigos* para 6º (Santillana).

Encontramos también numerosos trabajos que incluyen esta Suite como propuesta didáctica para trabajar la audición, para trabajar ciertos parámetros musicales como el acelerando, la dinámica, la conciencia rítmica, armónica etc., a través de Musicogramas, dramatizaciones, coreografías o a través de la expresión libre; o/y para trabajar instrumentalmente la línea melódica del primer movimiento de la Suite (*La mañana*). Otros, debido al hecho de que la música de esta obra es descriptiva y está basada en la obra de teatro homónima de H. Ibsen (de la cual hay diversas adaptaciones, entre ellas, el Libro-CD del cuento *Peer Gynt* de Carmen Santonja narrado por Fernando Palacios, ilustrado por Jesús Gabán y editado por Producciones Agruparte), incluyen el estudio de esta obra como contenido interdisciplinar literatura-música.

Blasco y Bernabé (2018) escogen *La Suite Peer Gynt* como primera pieza para trabajar con los alumnos de Primaria por estar basada en una historia que narra las aventuras de un niño de su edad y por las numerosas posibilidades didácticas que la obra ofrece. Su propuesta de actividades comienza con la audición de la pieza y continúa, con el fin de hacer más entendible la audición, con una investigación sobre el autor y sobre las circunstancias en que el mismo compuso la obra. La propuesta continúa con, una vez más, una audición, pero esta vez haciendo hincapié en lo investigado con anterioridad y sigue con la lectura del cuento (adaptación de la obra original) y la realización de una pequeña dramatización de la historia, en la que cada alumno representa un papel de la historia. A continuación, se elige un fragmento musical fácilmente interpretable (La melodía de *La mañana*, por ejemplo) con la flauta o los instrumentos de percusión, y se ensaya esta interpretación. Finalmente, se realiza una coreografía con la *Danza de Anitra* y un ejercicio de caminar siguiendo la pulsación con *En la gruta del Rey de la montaña*.

Gil (2014), a partir de la Suite Peer Gynt, realiza una propuesta

didáctica de audición centrada en el uso del Musicograma (herramienta muy importante para visualizar la escucha y desarrollar el conocimiento y la comprensión de una obra musical -sobre todo en el caso de alumnos que no son capaces de leer una partitura convencional-, puesto que a través del Musicograma se pueden comprender diferentes elementos musicales: forma musical, dinámicas, instrumentos etc...). Posteriormente, la autora plantea la realización de un acompañamiento con la percusión -para complementar lo aprendido anteriormente-, y la interpretación (conjunta o no con la audición y más o menos desarrollada en función de la edad de los alumnos) con flauta de la melodía principal de *La mañana*. Para finalizar la intervención la autora propone la realización de una ficha de audición en la que se van especificando los diferentes instrumentos, motivos, dinámicas en los diferentes puntos desde el minuto 00:00 al minuto 03:28.

Burmester (2015) propone un proyecto de narrativa y de animación a la lectura a través de la música, con el objetivo de acercar tanto la literatura como la música, de forma creativa y lúdica, a los alumnos de educación primaria. Este autor elige textos literarios y musicales que piensa que puedan ser motivadores y adecuados para el alumnado de esta edad, entre ellos, la *Suite Peer Gynt*. Propone, a través de la escucha activa de la pieza musical *La mañana*, y a través de una serie de intervenciones, la creación de un libro colectivo. Primero plantea la escucha activa de *La mañana* mientras se realizan ejercicios de relajación y respiración con los ojos cerrados para favorecer la concentración, seguidamente, plantea la colocación en círculo de los alumnos, para que todos puedan verse, y la escucha de la pieza, de nuevo. A continuación, se realiza una tercera escucha de la pieza a la vez que el profesor comienza recitando una frase del tipo “Una mañana de verano...”; los alumnos continuarán la historia ordenadamente y siempre en función de lo que la música sugiera en cada momento. Finalmente, una vez acabada la audición y la historia, se escribirá un cuento entre todos.

Vicente-Yagüe y Marco, (2014) indican:

La compleja red de relaciones textuales implicadas en el proceso receptor de toda obra artística exige que, desde el propio ámbito educativo, el estudio de la literatura, la música o las artes plásticas reciba un enfoque abierto y activo del objeto de análisis, permitiendo la incorporación de significados procedentes de experiencias literarias, musicales o plásticas previas. (Vicente-Yagüe y Marco, 2014, p. 435).

En esta línea, ellos proponen y llevan a cabo un proyecto de innovación didáctica con los alumnos de 6º curso de Educación Primaria del Centro educativo (región de Murcia) en el cual desempeñan su labor

docente en el área de Educación Artística (Música). Este proyecto consiste en una creación hipertextual, basada en la “reescritura” de un texto musical y otro literario, más concretamente, en la creación de mini ficciones, a partir del análisis comparativo de las estructuras narrativas musicales que presenta la suite *Peer Gynt* nº1, Op. 46, de Edvard Grieg con las características estructurales de los textos literarios, y del análisis poético de *El lobito bueno* del poeta José Agustín Goytisolo, un texto poético interesante porque presenta personajes con cualidades opuestas a las de los arquetipos más habituales. El objetivo principal de este proyecto es activar y estimular, en los alumnos, la conexión entre textos de diferente signo artístico y dirigir su atención hacia un solo proceso creativo.

El proyecto comienza con la audición de dos movimientos de esta Suite, *La mañana* y *En la gruta del rey de la montaña*. Tras la audición, se dialoga con el alumnado acerca del carácter de las piezas, acerca del tempo, los instrumentos y otros aspectos que luego serán tenidos en cuenta para la reescritura literaria del texto musical en una mini ficción. Tras una lluvia de ideas, se trabajó la estructura de la pieza a través de musicogramas. En la siguiente sesión, se trabajaron contenidos relacionados con los autores implicados en la tarea, Edvard Grieg y José Agustín Goytisolo.

Acerca del compositor se trabajó su ubicación contextual, algunas referencias históricas y rasgos estilísticos de la época romántica, y otros autores contemporáneos a E. Grieg. En relación con el poema, se leyó el hipotexto literario de Goytisolo. El último verso, *El mundo al revés*, es el tópico que unifica el sentido del poema, protagonizado por personajes de cuentos tradicionales en su *alter ego* opuesto. Resulta muy importante, para la creación y el éxito de los mini relatos, la comprensión de estos oxímoros.

Tras la lectura interpretativa del poema se continúa con la audición de la versión musicalizada por el cantautor Paco Ibáñez, siempre con la intención de continuar el sentido simbiótico e hipertextual del proyecto. Seguidamente, se realiza un debate a modo de lluvia de ideas donde los alumnos puedan discutir y relacionar todo lo aprendido hasta ahora. Las próximas sesiones tienen como objetivo la preparación para la creación del relato, a través de la organización y estructuración de los elementos que contendrá el texto creado. Se lleva a cabo la realización de fichas didácticas con los parámetros de estructura, intensidad, timbres, temas, tempo, textura, carácter...según el código semiótico implicado en la pieza musical o en el cuento. En las dos últimas sesiones, los alumnos comienzan el desarrollo de los relatos de mini ficción, siempre teniendo en cuenta los personajes del cuento elegidos y la estructura musical.

3.2. Revisión sobre la Inteligencia Emocional

Mikulic, Crespi, y Caballero (2018) establecen que una de las definiciones de Inteligencia emocional más ampliamente aceptadas por los científicos es la de Mayer y Salovey (1997), quienes consideran la IE:

la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y para promover el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, pp. 121).

Así, podemos definir la inteligencia emocional como la capacidad que tiene una persona para distinguir, reconocer, gestionar y definir las emociones propias y aquellas de las personas que lo rodean. Y en última instancia, como la capacidad de gestionar las emociones de manera efectiva y “productiva” y de unir pensamiento y emoción para tomar decisiones óptimas. Goleman (2010) establece los componentes que constituyen la IE: La autorregulación, la consciencia de uno mismo, la empatía, las habilidades sociales, y la motivación.

Desde la publicación de las primeras investigaciones en el año 1990, algunas escuelas y organizaciones educativas particularmente innovadoras comenzaron a integrar la inteligencia emocional en sus programas didácticos. Actualmente, es cada vez más evidente que las herramientas de gestión y control de las emociones tienen un papel principal en el éxito escolástico y personal de los estudiantes, por lo que cada vez más son los profesores e institutos (si bien en comparación con el total, son aún una pequeña cantidad) que trabajan la inteligencia emocional; y más las universidades e instituciones que investigan este campo.

Puesto que hoy día se conoce científicamente que las emociones regulan nuestras conductas tanto como los pensamientos, según Costa, Palma y Salgado (2021), entre otros muchos autores, el estudio de la inteligencia emocional resulta muy importante en contextos escolásticos (en todos los niveles) por múltiples razones: mejora el autocontrol, las habilidades relacionales, la conciencia de uno mismo, la conciencia social, etc... mejoran las relaciones personales y por tanto la convivencia (puesto que el ser inteligente emocionalmente ayuda a entenderse y conectar con uno mismo), mejora el entendimiento y la conexión con otras personas, ayuda a forjar relaciones empáticas, a comunicar efectivamente, a gestionar y resolver conflictos...

Desde el punto de vista puramente escolar, Usán y Salavera (2018) consideran que la gestión correcta o incorrecta de las emociones puede determinar, en parte, cuestiones tan relevantes como la motivación escolar

o el rendimiento académico. La literatura científica relacionada con el estudio de la inteligencia emocional en el ámbito educativo es muy amplia-tanto proyectos de investigación como proyectos de intervención-y se enfoca en diferentes problemas, poblaciones y contextos. Nosotros, para el desarrollo de esta propuesta, nos hemos centrados en los proyectos de intervención.

Gómez, Casademont, Renau, y Esteve (2020), con la intención de reducir la ansiedad en los adolescentes, planifican un programa de 18 meses de duración dirigido al desarrollo de habilidades socio-emocionales en adolescentes de educación secundaria, a través del trabajo de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales, tomando como referentes las teorías y modelos de Salovey y Mayer y Bar-On.

Sánchez (2020) desarrolla un programa de Intervención para mejorar la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria, a través de la Inteligencia Emocional y del Optimismo.

García y Almagro (2013) presentan una serie de estrategias prácticas, fundamentadas en la literatura científica (dirigidas a alumnos de educación física de Primaria, pero que pueden ser de grandísima utilidad a profesores de educación física y de otras especialidades de cualquier nivel educativo) para ayudar, utilizando el modelo de Mayer y Salovey y la Teoría de la Autodeterminación, a la motivación intrínseca de los alumnos a través de la educación emocional.

Muy interesante es la propuesta centrada en el desarrollo personal de los alumnos que realiza López (2007). Su propuesta está centrada en las técnicas de relajación como estrategia para el desarrollo personal. El autor ofrece a los docentes de Primaria y Secundaria, después de muchos años de investigación, una gran fuente de recursos (más de 200 ejercicios prácticos) fundamentados, para que usen en las clases la relajación como herramienta pedagógica y de educación emocional.

Especialmente interesante resulta el proyecto llamado proyecto *Plan de Centro* realizado por Ezeiza, Izagirre y Lakunza (2008) -miembros del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa- en colaboración con varios Centros educativos; dirigido a toda la comunidad educativa guipuzcoana como parte de un programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional desde la acción tutorial.

Este tiene como objetivo conseguir que los estudiantes adquieran, antes de finalizar sus estudios, ciertas competencias emocionales que les permitan: aumentar su nivel de bienestar personal, aumentar sus logros académicos y profesionales, y mejorar su calidad de vida (psíquica y física). Este Proyecto ofrece una vasta propuesta de ejercicios, susceptibles de ser adaptados fácilmente, para realizar en clase con los alumnos.

3.3. *Revisión sobre Música e Inteligencia Emocional*

Ciertamente todo aquello que hacemos, en mayor o menor medida, es expresión de nuestro intelecto y de nuestras emociones. Y viceversa, todo aquello que nos sucede, tiene una consecuencia emocional y mental en nosotros. Pero, entre todas esas cosas, la música tiene una capacidad excepcional para producir, transmitir y expresar emociones y estados anímicos. Seguramente sea este el motivo por el cual, desde época prehistórica, y en todas las culturas conocidas, la música ha sido tan apreciada, ocupando un lugar privilegiado en la vida cotidiana de las personas. Sobre esta cuestión se ha escrito mucha literatura, especialmente desde la época barroca, época de florecimiento de la retórica musical. Durante mucho tiempo, en Europa, se ha considerado que los tempos rápidos y las tonalidades mayores causan alegría, y viceversa, las tonalidades menores y los tempos lentos, causan tristeza; o que las disonancias (entre las cuales, especial interés ha suscitado siempre el tritono) causan nerviosismo o miedo. Charpentier, compositor francés del siglo XVII, estableció una lista de 17 tonalidades, y relacionó cada una de ellas con estados de ánimo y sentimientos particulares (Benet, 1995, pág 4-5 y nota al pie).

Lorenzo de Reizábal (2019) escribe que Peretz, Gagnon y Bouchard (1998) y Peretz, y Zatorre (2005), en los siglos XX y XXI, respectivamente, corroboran cuanto ya se intuía en épocas precedentes, y lo hacen a través de varios estudios de neuroimagen. Corroboran que efectivamente modificaciones en la modalidad o el tempo pueden ser asociados con la felicidad y la tristeza. Fernández (2017) añade entre los parámetros musicales ligados a la emoción otros como la tonalidad, el ritmo, y la medida, y los cambios de timbre, velocidad o intensidad.

Numerosos estudiosos han estudiado las diferentes categorías emotivas sentidas por las personas en relación con la música y han individuado básicamente cinco emociones: felicidad, amor, tristeza, ira, miedo. Además, han conseguido vincular dichas emociones con ciertos patrones musicales como el tempo, la intensidad, el timbre, la altura, el perfil melódico, los ataques, la forma, etc...Pastor, Bermell y González (2018) resumen todo esto perfectamente cuando escriben:

La música, a través de sus elementos naturales (melodía, ritmo, armonía, timbre y forma) nos facilita la expresión de la propia personalidad usando la evocación y expresión de las emociones como canal de comunicación. En el proceso de escucha, la música incide en el cerebro para producir emociones, sentimientos y estados emocionales. Los estímulos musicales evocan emociones específicas que permiten evaluaciones afectivas, cognitivas y fisiológicas en tiempo real. Esto significa que existe una estrecha

relación entre las emociones y el control de estas y la música (Pastor, Bermell y González, 2018, pp 4).

Así, Oriola y Gustems (2015) resaltan la “espontaneidad” con la que la música aparece ligada a las emociones y establecen que la educación musical constituye una herramienta excelente para el desarrollo de las competencias emocionales, puesto que, practicando música, ya sea a través de la audición, la interpretación, la composición,... los alumnos, pueden aprender a utilizar la música como fuente para mejorar su sensibilidad, sus estados emocionales, las relaciones personales, la empatía...y en última instancia, mejorar su bienestar (fin principal de la educación emocional).

Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2016) consideran que las competencias de desarrollo personal que se trabajan con la música son la expresión, el reconocimiento y la regulación emocional. Muñoz y Mas (2016) añaden que el dar nombre a las emociones, la empatía y comprensión de las emociones ajenas, la regulación emocional y de la autoestima, la automotivación, la conciencia de las emociones propias debe ser el primer paso en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Pastor, Bermell y González (2018) han desarrollado un trabajo en el que, además de un marco conceptual y unas reflexiones centradas en conocer las posibilidades didácticas de la educación musical, proponen una serie de actividades musicales para desarrollar la educación emocional (la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las orientadas al bienestar). Estos autores han elaborado un interesante programa de educación emocional muy parecido al anterior, que servirá de base e inspiración también en esta sede. Este programa contiene además una serie de actividades cuya finalidad es:

identificar y reconocer, a través de la audición afectiva de obras musicales, algunas de las emociones básicas (alegría, miedo, ira, tristeza) y expresarlas a través del movimiento, el dibujo y el color, desarrollar la habilidad de expresar de manera adecuada las emociones e impulsos conflictivos (autocontrol) y comprobar cómo, por medio de la relajación, disminuye el estrés muscular y mental, mejorar en la adquisición de la autoestima teniendo una imagen positiva de uno mismo, y hacer uso de habilidades básicas como escuchar, esperar el turno y saludar para conseguir sentirse identificado dentro del proceso, evitando sentimientos de aislamiento y soledad (Pastor, Bermell y González, 2018, pp 7).

3.4. *Revisión sobre Peer Gynt e Inteligencia Emocional*

La mayoría de la documentación encontrada que relaciona la inteligencia emocional con la *Suite Peer Gynt*, utiliza dicha Suite como

recurso didáctico para trabajar la identificación de las emociones. En este sentido, *Peer Gynt* es muy útil porque cada uno de sus movimientos, por su carácter musical, es susceptible de expresar emociones distintas.

La *Suite Peer Gynt* resulta muy apropiada para el trabajo de identificación de emociones. Un gran número de autores establece la conveniencia de determinar el aprendizaje orientado a la toma de conciencia de las propias emociones, como primer paso en el desarrollo de la inteligencia emocional. Otros muchos autores utilizan la *Suite Peer Gynt* como recurso para trabajar la Inteligencia Emocional. Así, Uñó (2013) propone, en su trabajo, dirigido a alumnos de Educación Infantil, un acercamiento a las emociones y a los sentimientos a través de distintas manifestaciones artísticas, entre ellas, la música. La autora establece 20 sesiones, integradas en cinco UD., donde cada una de ellas corresponde con una de las cinco emociones reconocidas como básicas por diferentes autores (el amor, alegría, la tristeza, el miedo, la ira). Todas las sesiones que la autora plantea tienen la misma estructura: audición, presentación de una obra pictórica, cuento, representación (expresión corporal, musical, plástica, escrita), relajación, y cierre. En cuatro de estas sesiones ella utiliza como recurso didáctico para la audición cuatro movimientos de la *Suite Peer Gynt*: *La mañana* (amor), *En la gruta del rey de la montaña* (miedo), *La canción de Solveig* (tristeza), *El regreso de Peer Gynt* (ira).

Elvira (2018) realiza una investigación en la que estudia, con alumnos de educación infantil, la expresión de las emociones a través de la musicoterapia. Ella utiliza como recurso didáctico *La mañana* de la *Suite Peer Gynt* en la segunda fase de su proyecto. Esta fase se compone de varias partes: primero se entregan unas fichas con ciertos dibujos (personajes de colores), a cada uno de los cuales corresponde una emoción diferente (la alegría, el enfado, la tristeza, la calma, el miedo), y que ellos deben recortar. Después, se realizan varias audiciones de distintas piezas, entre ellas *La mañana*. Se deja libertad a los alumnos para que se muevan y elijan la emoción que les ha sugerido la música. Para finalizar la actividad, para favorecer un clima de comunicación y empatía, se habla sobre lo que los alumnos han sentido.

También Giménez (2020) utiliza como recurso didáctico el movimiento *La mañana* en las actividades de una de las sesiones propuestas, concretamente la tercera. Ella además realiza un proyecto educativo que aborda el aprendizaje emocional del alumnado de la Educación Primaria a través de actividades que relacionan las emociones con la música, con el movimiento o la expresión corporal y más en general, con la expresión artística. Para el desarrollo de la tercera sesión, plantea algunas actividades similares a las propuestas por Elvira (2018). La autora propone la escucha de cuatro piezas musicales (entre ellas, *La mañana*)

muy distintas entre ellas en cuanto a parámetros musicales se refiere, pero todas pertenecientes a la tradición clásica. La clase se divide en varios grupos de 4-5 personas y, cada grupo debe crear una historia basada en las emociones que han sentido al escuchar estas audiciones. Para ello, anteriormente deben compartir entre ellos, oralmente, las emociones que les ha transmitido y posteriormente plasmar conjuntamente esas emociones sentidas en un relato. Cuando cada grupo ha escrito su relato, se leen y se realiza una reflexión acerca de cada uno de ellos.

3. Propuesta docente

3.1. Metodología y Proyecto final

Como hemos dicho, en esta propuesta didáctica, los contenidos y la metodología propuestos están dirigidos a la realización de un proyecto (Aprendizaje basado en proyectos) cuyo nombre será *Érase una vez el mundo al revés*, y que consiste en la realización de una representación literario-musical del primer y cuarto movimiento de la Suite propuesta, *La mañana* y *En la cueva del rey de la montaña*, respectivamente. Dicha representación proponemos que tenga lugar un día concreto del calendario escolar, al finalizar la correspondiente Unidad didáctica, en un lugar concreto del Centro o la ciudad.

La parte musical del proyecto está basada en una interpretación y dramatización musical de *La mañana*, a partir de un arreglo para flautas dulces, voces e instrumentos Orff; y en un espectáculo de percusión corporal, que consiste en una interpretación musical y de danza, grupal, en la que se utiliza el cuerpo como instrumento, a partir de la audición del cuarto movimiento de la Suite. Para la realización de la percusión corporal podemos tomar como referencia la siguiente coreografía, que es necesario adaptar al nivel de los estudiantes. <https://www.youtube.com/watch?v=lk75qDst8wE>

La parte literaria del proyecto consiste en la creación de unos mini-relatos de ficción por parte de los alumnos a partir de la música de La Suite y a partir de los personajes y la temática presentes en un poema propuesto: *El lobito bueno* de José Agustín Goytisolo, cuyo texto es el siguiente:

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez,

cuando yo soñaba
un mundo al revés.

Para la creación de estos microrrelatos, planteamos que la clase se divida en 5 grupos, cada uno de los cuales realiza uno de ellos, no contemporánea sino sucesivamente. El grupo 2 parte del microrrelato de ficción realizado por el grupo 1, y así sucesivamente. Los microrrelatos resultantes se van intercalando con la propuesta musical, de manera que se genere un proyecto y espectáculo interdisciplinar en el que música y literatura estén íntimamente unidas y al servicio de un planteamiento artístico global.

El proceso de enseñanza-aprendizaje elaborado para desarrollar este proyecto es de aproximadamente 15 sesiones, de las cuales las dos últimas deben dedicarse a ensayos generales. Hemos querido que el aprendizaje fuera muy gradual, justificado y bien conexionado.

3.2. Contenidos y actividades

El ritmo, pulso, compás, fórmulas rítmicas y tempo.

Uno de los contenidos generales más importantes que se trabajan en esta propuesta es el referido al ritmo, al pulso, el compás, las fórmulas rítmicas y el tempo, así como la identificación de los mismos en la audición y en el análisis de obras musicales. Todos estos contenidos se trabajan en la lectura e interpretación de *La mañana*. Pero, sobre todo, en las actividades colectivas (todo el grupo a la vez) de audición, reconocimiento del tempo, del ritmo, de los matices, de ejercitación rítmico-dinámica con el cuerpo, en general; todo ello a partir de la audición atenta del 4º movimiento de la obra *Peer Gynt* (En la gruta del rey de la montaña). Todas estas actividades resultan muy útiles para la interiorización paulatina, puesto que se estará escuchando el cuarto movimiento repetidas veces, siempre con una finalidad diversa, de la música que en el espectáculo final deberán representar a través de la percusión corporal.

Estas actividades se proponen realizar un primer acercamiento al cuarto movimiento a través del movimiento, de la práctica del *accelerando*, la dinámica y el patrón rítmico de este movimiento a través de recitados rítmico-verbales y de ejercicios rítmicos con el cuerpo, y finalmente, a través de la práctica, propiamente, de la percusión corporal.

Podemos realizar actividades como proponer a los alumnos caminar al ritmo de la música del cuarto movimiento, siempre en fila india liderada por el profesor, para conseguir mantener un orden. Con este ejercicio, los alumnos, a través de su caminar, pueden experimentar y sentir, tal vez sin ser muy conscientes del aspecto teórico que está ocurriendo, un *accelerando* y un *crescendo* dinámico. Este ejercicio además puede vincularse con los

contenidos de Inteligencia Emocional. Se puede preguntar a los alumnos, en forma de lluvia de ideas, qué han sentido mientras caminaban al ritmo de la música, y qué emociones les transmite esta pieza (¿nerviosismo?, ¿ansiedad?), incluso preguntarles qué hacen ellos cuando en su vida cotidiana se encuentran en ese estado.

Tas preguntar a los alumnos por el fenómeno musical relativo al tempo que han experimentado, y explicar el *accelerando*, se puede realizar una *accelerando* colectivo, guiado por el profesor, al estilo Orff, sobre una misma palabra repetida. Posteriormente el *accelerando* puede ser individual, siguiéndose unos alumnos a otros, cada uno sobre una palabra distinta pero relacionada con la anterior. De nuevo podemos tratar contenidos de Inteligencia emocional, preguntándoles qué emociones o sensaciones les causa interpretar un *accelerando*, y si les causa las mismas sensaciones que escucharlo en la obra musical.

Proponemos también, para experimentar el *accelerando*, esta vez con el cuerpo y para comenzar a introducir la práctica de la dinámica, palmear a ritmo de negra (toda la clase a la vez) el cuarto movimiento, respetando los cambios de intensidad, que son fáciles de identificar, puesto que se producen gradualmente. Para finalizar esta actividad y llevarla al ámbito teórico, el profesor escribe en la pizarra matices desordenados (ff, mp, mf, f, pp, p...) que los alumnos, a través de una lluvia de ideas guiada, deberán ordenar en función del orden en el que aparecen en el movimiento. Para finalizar, se les puede entregar la partitura del arreglo para que localicen los matices y comprueben lo hipotizado anteriormente.

Para comenzar a trabajar y memorizar la primera parte del patrón rítmico del cuarto movimiento, se puede partir realizando, conjuntamente, un recitado rítmico-verbal al estilo Orff, guiado por el profesor. El profesor comienza recitando el texto ritmado a un tempo y una dinámica determinados, las primeras repeticiones serán pura imitación, pero poco a poco, a través de sus gestos, la dinámica y el tempo irán cambiando, conjuntamente, por lo que los alumnos deberán adaptar el recitado a estas nuevas condiciones, sin paradas, siempre fluido. Y así sucesivamente. A continuación, se ofrece un enlace que muestra más claramente el tipo de actividad planteada (el idioma del texto sería el español, y el ritmo de base será el patrón rítmico base del cuarto movimiento, en nuestro caso): (minutos 0:25-1:02).

<https://www.youtube.com/watch?v=pVk0vzwZw8&t=85s>

Posteriormente, se puede tratar de memorizar, primero la primera parte del patrón rítmico, y tal vez luego la segunda, palmeando con las dos manos, alternadas, en la mesa, estos ritmos. Eventualmente, los alumnos se pueden colocar en círculos, el profesor puede comenzar interpretando el primer patrón rítmico (si hay errores, se para la interpretación y se intenta

subsanan dichos errores). Una vez que esté claro, se puede hacer al ritmo de la música, mientras esta se escucha. De la misma forma, se puede trabajar hasta que los alumnos aprendan y memoricen todo el patrón con la percusión corporal. Además, se recomienda que el profesor cuelgue un video con la percusión corporal realizada por él en un Canal de YouTube, para que los alumnos lo tengan como referencia para practicar en casa. Recomendamos además mandar a los alumnos actividades complementarias como grabarse en video en casa practicando, primero individualmente, después en pareja y finalmente en grupo.

La melodía, frases y estructuras melódicas. La forma

Otro de los contenidos generales más importantes que se trabajan en esta propuesta es la melodía, la organización del discurso melódico, así como la forma, y la identificación de la misma en la audición y el análisis de obras musicales. Si bien trabajaremos este contenido aplicado tanto al primer como al cuarto movimiento, lo trabajaremos mayormente referido al primer movimiento, predominantemente melódico.

Antes de comenzar la lectura y la interpretación de La mañana, realizamos un acercamiento a este movimiento a través de la audición. Podemos proponer a los alumnos realizar un dibujo o una descripción visual del perfil melódico del tema principal de La mañana, a partir de su audición. Posteriormente se puede trabajar un Musicograma para facilitar la comprensión de la estructura y la forma y de las distintas intervenciones o frases melódicas. Comprender las distintas intervenciones y la forma ayudará a los alumnos a interpretar con mayor consciencia los diferentes planos melódicos y sonoros. Posteriormente, proponemos comenzar a practicar la línea melódica de La mañana, vocalmente, antes que instrumentalmente. Se puede escribir en la pizarra la melodía. Después de un calentamiento vocal, conjuntamente, todos los alumnos a la vez, cantan con la sílaba “la” la melodía del motivo principal de La mañana. El profesor puede acompañar con el piano para ayudar con la afinación. Si fuese necesario, el grupo se divide en grupos menores de alumnos, o eventualmente se interpretan ciertos pasajes individualmente, para agilizar la consecución de los objetivos colectivos.

Una vez interiorizada vocalmente la melodía, se puede proceder a la lectura e interpretación instrumental. Para agilizar los ensayos en horario escolar, se puede facilitar que los alumnos lleven los instrumentos a casa para poder estudiar y se pueden organizar, con el permiso de los padres, varios ensayos extraescolares, por cuerdas.

Además del contenido mencionado, trabajamos a la vez estos otros: “la interpretación individual y en grupo: pautas básicas de la interpretación”, “lectura y escritura musical como apoyo para la interpretación y la creación”,

“la voz, la palabra, los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical” y “la interpretación individual y en grupo: pautas básicas de la interpretación”.

Recursos para la comprensión de la música escuchada

Con todas las actividades presentadas anteriormente, estamos trabajando, además el contenido “utilización de diferentes recursos para la comprensión de la música escuchada: corporales, vocales, instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas”.

Otro recurso excelente es la lectura de un texto. Una de las primeras actividades de acercamiento a la Suite puede ser la lectura de un texto. Se entrega a cada alumno un texto preparado por el profesor y relacionado con varios aspectos del compositor de la obra, con aspectos relacionados con el período histórico en el que la obra fue compuesta, con aspectos relacionados con el origen interdisciplinar de la misma, con la temática y la estructura musical, etc...Cada alumno lee el texto entregado y señala las ideas que le resulten importantes o sorprendentes.

Posteriormente, en parejas ponen en común las ideas señaladas individualmente, realizando una breve discusión o confrontación. Finalmente, todo el grupo lleva a cabo una lluvia de ideas a modo de debate, dirigida por el profesor.

Para la interpretación vocal del tema de *La mañana*, proponemos la creación de un texto y una dramatización o escenificación. Se escribe en la pizarra con diseño pautado la melodía de *La mañana* que anteriormente se habrá cantado, y se escuchará de nuevo hasta el 1:33 minutos. En la otra parte de la pizarra o en la pizarra digital se van apuntando las palabras (no frases o ideas, sino palabras-lo cual obligará a los alumnos a indagar bien en lo que sienten y a ser precisos con el vocabulario) que los alumnos consideren que les hace sentir la música escuchada. Estas palabras servirán como guía para la creación del texto. Seguidamente, se crea una pequeña escenificación o dramatización del texto, siguiendo el mismo método, una lluvia de ideas guiada por el profesor. En última instancia, la decisión final entre varias opciones es del profesor. La creación de dicha escenificación es útil porque ayuda a la memorización del texto. Una vez creada la escenificación, se realizan varios ejercicios de calentamiento vocal y se canta conjuntamente primero la melodía con el texto, y posteriormente, se añadirá la escenificación. Probablemente es necesario ensayar por pequeños grupos o incluso individualmente.

Y otro buen recurso es el dibujo. Al inicio de la Unidad didáctica, en el primer acercamiento de los alumnos a la Suite, es interesante, ponerles la audición de *La mañana* por primera vez, y pedirles que cierren los ojos y

escuchen, repartir material de dibujo y ponerla una segunda vez y sugerirles que realicen un dibujo creativo que simbolice o “describa” lo que ellos sienten al escuchar la música. Este mismo proceso se lleva a cabo con la audición del cuarto movimiento de la Suite.

Tras la audición se pregunta, a modo de lluvia de ideas, qué han dibujado, qué imagen ha creado la música en su mente, y qué han sentido mientras escuchaban la pieza, haciendo hincapié en el contraste entre ambas. Finalmente, se pueden pedir sugerencias para un título, cada alumno escribe un título para cada uno de los movimientos. Voluntariamente, los alumnos pueden comunicarlos en voz alta. Y finalmente, el profesor comparte con la clase los títulos dado por el compositor.

Instrumentos musicales

Otro de los contenidos que trabajamos con esta propuesta es la clasificación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos. Como contenidos específicos, trabajamos el reconocimiento auditivo y visual de los diferentes instrumentos y familias en la obra y en ejercicios propuestos, la posterior comparación con la plantilla instrumental presente en la partitura, justificación de la elección tímbrica que el compositor realiza para cada tema o sección, e investigación y desarrollo de una ficha mural relacionada con la instrumentación de una audición de un fragmento musical dado por el profesor.

Antes de comenzar las actividades relacionadas con la identificación de instrumentos proponemos una actividad no presencial o complementaria de aula invertida, cuya finalidad es que los alumnos repasen o adquieran ciertos conocimientos relacionados con los instrumentos musicales presentes en la orquesta, para que puedan afrontar las siguientes actividades de manera desenvuelta y partiendo de cierta base teórica. Dividimos la clase en tantos grupos como cuerdas hay en la orquesta (5). El número de miembros de cada grupo depende del número de instrumentos de cada cuerda. Se incluyen también aquellos cuya participación en la orquesta es más esporádica, como el saxofón. Se entrega a cada alumno un papel con la división de los grupos, los miembros, y una obra musical. Cada grupo se llamará como la cuerda de instrumentos asignada, siendo los nombres posibles: Cuerda, viento metal, viento madera, percusión, cuerda percutida. A cada alumno, se le vincula un instrumento dentro de la cuerda que se le ha asignado, y una audición relativa al mismo (se le entregará un folio con ambos datos a cada alumno).

Cada alumno, de manera independiente debe escuchar la obra asignada en casa y realizar una ficha, video o mural donde se especifique, tras haber investigado sobre el instrumento y haber llevado a cabo la audición: nombre instrumento solista presente en la pieza, familia instrumental pertenece, su ubicación en la orquesta, otros instrumentos de la

misma familia, pequeña descripción subjetiva o personal del timbre de cada instrumento presente (ejemplo: dulce, metálico, profundo, brillante...), dibujo del instrumento (luego, todos los dibujos se pueden colocar formando una orquesta en el corcho de clase).

Una vez que los alumnos han repasado los conocimientos relativos a los instrumentos musicales, se propone la realización conjunta por parte de toda la clase (pero cada alumno de forma individual) de un juego interactivo en el que se presentan pequeños fragmentos musicales y el alumno deberá adivinar de qué instrumento se trata. Cada uno de ellos, de manera individual, marca con un dispositivo electrónico su respuesta. Al finalizar cada pregunta, se da la solución correcta. El ejercicio se repite, con diferentes fragmentos musicales durante 10 minutos, hasta que se perciba un bajo número de errores. El profesor, a través de su dispositivo electrónico puede ver el número de respuestas correctas o incorrectas. Esta es una de las direcciones web que se puede utilizar para llevar a cabo dicho juego: <https://aprendomusica.com/const2/44instrumsuena/game.html>

Esta herramienta web es muy útil, puesto que a la vez que propone un fragmento musical interpretado por un instrumento concreto, ofrece la imagen de cada uno de los instrumentos que pueden constituir una respuesta, por lo que el alumno puede asociar, si aún tuviera dudas, el timbre con la fisicidad del instrumento, y con la familia instrumental a la que pertenece.

Se realizará de nuevo la audición de *La mañana*. Los alumnos deberán indicar en su cuaderno qué instrumento o instrumentos suenan en cada periodo temporal del movimiento propuesto que el profesor ha escrito en la pizarra. Es importante que identifiquen al menos los timbres de los instrumentos que realizan la melodía principal. El profesor debe avisar del inicio de cada parte musical en la que se producen cambios tímbricos y que los alumnos deberán tener en cuenta, haciendo referencia a los minutos y segundos. Se puede repetir la audición si los alumnos lo necesitaran. Posteriormente, es útil poner los resultados en común y llevar a cabo las correcciones necesarias. Además, es útil trasladarse al aula de informática para que los alumnos, a través de una partitura interactiva, puedan ver escrito en partitura aquello que anteriormente han escuchado.

Procedimientos compositivos

En la presente propuesta, estudiamos también como contenido general los procedimientos compositivos: repetición, imitación, variación, desarrollo, improvisación... Es nuestra intención concienciar a los alumnos de la existencia y del uso de los procedimientos compositivos tanto en el discurso literario como en el musical, ayudarles a identificar dichas herramientas en textos literarios escritos como paso previo a la identificación en pequeños ejemplos musicales y en la obra propuesta. Tras un repaso breve del

concepto de forma musical y de los conceptos básicos vinculados a ella (frase, motivo...) se explican los diferentes procedimientos compositivos. Se ponen ejemplos literarios, obtenidos de diferentes textos o poemas y musicales. Luego, los alumnos, a través de una lluvia de ideas, intentan identificar dichos procedimientos primero en algunas muestras literarias (*Elegía*, de Miguel Hernández, *Tenía la Benina voz dulce* de Benito Pérez Galdós, *Sonatina* de Rubén Darío, e *Historias fingidas y verdaderas*, Blas de Otero, *Llorar a lágrima viva* de Oliveiro Gironde), y luego, musicales. Finalmente, para trabajar algunos contenidos de Inteligencia emocional, se lanzan preguntas como preguntas como: ¿cómo se siente la protagonista de la *Elegía* y por qué?, ¿qué consejo le darían?, ¿En qué ocasiones se han sentido como el protagonista de *Historias fingidas y verdaderas*?, ¿qué les suele causar alegría y cómo describen esa sensación, la comparten?

3.3. Evaluación

Nuestra propuesta didáctica contempla cuatro tipos o momentos de evaluación: evaluación inicial o diagnóstica, continua o formativa, final o sumativa y autoevaluación del alumno. A continuación, se concretizan cada uno de ellos.

-Evaluación inicial: se realiza al inicio de la propuesta, a través de una lluvia de ideas, para conocer los conocimientos que tienen los alumnos acerca de los contenidos que se van a trabajar (para concretar el nivel del que se debe partir y, para valorar el progreso realizado por los alumnos).

-Evaluación continua o formativa, según la cual se valoran y evalúan tanto los resultados como los progresos llevados a cabo en el aprendizaje correspondiente a esta Unidad. Se realiza a través de los instrumentos y las técnicas concretados en la siguiente tabla.

-Final o sumativa: se realiza al final de la Unidad didáctica, a través de una rúbrica de observación de los resultados del concierto-espectáculo final.

-Además de la heteroevaluación también se contempla una autoevaluación (alumno). Esta autoevaluación se realiza al final del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje dedicado a la Suite, a través de la realización de un cuestionario.

Tabla evaluación

<i>Tipos de evaluación</i>	<i>Técnicas de evaluación</i>	<i>Instrumentos de evaluación</i>	<i>Porcentaje de evaluación</i>
Inicial	Lluvia de ideas	Hoja de observación	0%
Continua	Observación	Hoja de observación- hoja de control	35%
	Recogida de cuadernos	Portafolios- hoja de control	25%
	Ficha, video o mural instrumentos	Rúbrica	5%
	Videos percusión corporal	Rúbrica	5%
	Micro relatos	Rúbrica	5%
Final	Observación Concierto	Rúbrica	20%
Autoevaluación	Cumplimentación de cuestionario	Cuestionario	5%

Fuente: Elaboración propia.

Conclusion

Si bien esta propuesta no ha sido aún implementada en el aula, concluimos resaltando los beneficios y la utilidad de esta obra como recurso didáctico musical (podemos trabajar contenidos musicales de forma creativa y lúdica promoviendo el aprendizaje significativo y la motivación de los estudiantes, trabajamos la creación hipotextual o interdisciplinar, podemos trabajar la Inteligencia emocional, numerosos contenidos transversales, etc...) lo que conlleva la adquisición de las competencias necesarias que capacitan al alumno al desenvolvimiento de su vida futura.

Hay que tener en cuenta que esta propuesta todavía no ha sido puesta en práctica en un centro docente; esta limitación es la más importante en este trabajo. Sin embargo tenemos en mente como perspectiva futura a corto plazo su puesta en marcha y el estudio y medición de los resultados que se obtengan tras trabajar en clase con los alumnos esta obra musical de prestigio mundial.

Además, aconsejamos a todos los maestros interesados la realización de Unidades didácticas basadas en esta gran obra del repertorio clásico adaptándolas a las características de su centro, y el uso de la metodología basada en proyectos, por las razones expuestas anteriormente.

References:

1. Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Padres y maestros, 137, 5-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81300>
2. Bisquerra, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10823/Documento.pdf>
3. Blasco, J. S., & Bernabé, G. (2018). La educación musical en la formación de la identidad: una experiencia con alumnado escolar. Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 86, 17-27. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/1679/LA%20EDUCACI%C3%93N%20MUSICAL%20EN%20LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20LA%20IDENTIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
4. Bonaiuti, Giovanni (2013). Apprendimento significativo, 291-306.
5. Bresneider, S., Soto, A. L., & Soto, V. (2016). Efecto de la utilización de estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje significativo sobre el tipo de aprendizaje que logran los estudiantes en una clase de seguridad ocupacional en una institución de formación para el trabajo y desarrollo humano de la ciudad de Barranquilla. [Tesis de Máster]. Universidad del Norte. Barranquilla.
6. Burmester, A.P. (2015). Banco de actividades de animación a la lectura a través de la música: Una estrategia didáctica para la animación a la lectura. [Trabajo fin de Grado]. Universidad de Zaragoza.
7. Calvo, B. (2014). La música descriptiva como recurso para la enseñanza de contenidos musicales en educación primaria [Trabajo fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
8. Calvo E. E. (2020). Promoción del aprendizaje cooperativo para la convivencia y participación democrática en primaria. [Trabajo fin de Grado]. Universidad Católica del Perú.
9. Campayo-Muñoz, E., & Cabedo-Mas, A. (2016). How parents' and teachers' emotional skills foster academic performance in school music students. Victorian Journal of music education, (1), 9-14. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.893989771757113>
10. Capistrán-Gracia, R. W. (2019). Retomando el enfoque de Émile Jaques-Dalcroze en la formación del profesional de la música. ESCENA. Revista de las artes, 78(2), 37-55.

11. Casablancas, Benet (1995) Las tonalidades y su significado: una aproximación. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 1995, no 2, p. 3-18. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/22155#:~:text=http%3A//nhdl.handle.net/10017/22155>
12. Cepeda, A. B., Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S., & Heredero, E. S. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: Estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 135-153. <https://doi.org/10.21723/riaee.v5i2.3478>
13. Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 104, de 1 de mayo de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/corrigendum/20150501>.
14. Corrección de errores de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. *Boletín Oficial del Estado*, 173, de 21 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/07/03/ecd1361/corrigendum/20150721>.
15. Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X. & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219- 233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
16. Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551. Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551.
17. Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo La educación inclusiva*, 12, 26-46. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y

18. Elvira, P. (2018). Expresión de las emociones a través de la música en educación infantil.[Trabajo fin de Grado]. Universidad de Valladolid
19. Escudero, E. V. (2020). Aprendizaje colaborativo y la inteligencia interpersonal en estudiantes de tercer grado de la IEP Jorge Basadre. [Trabajo fin de Grado]. Universidad César Vallejo.
20. Ezeiza, B., & Izagirre, A. (2008). Inteligencia emocional. Educación Secundaria. Gipuzkoan emozioak.
21. Farias, D., & Rojas, F. (2010). Estrategias lúdicas para la enseñanza de la matemática en estudiantes que
22. Feito, R. (2015). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos [ponencia].[https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:TwqGbgvq3ZMJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5&scioq=Ezeiza,+B.+%26+Izagirre,+A.+\(2008\).+Inteligencia+emocional.+Educaci%C3%B3n+Secundaria.+Gipuzkoan+emozioak.+](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:TwqGbgvq3ZMJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5&scioq=Ezeiza,+B.+%26+Izagirre,+A.+(2008).+Inteligencia+emocional.+Educaci%C3%B3n+Secundaria.+Gipuzkoan+emozioak.+)
23. Fernández, A. (2017). Percepción de Emociones en la Música: Un estudio de la Influencia del parámetro Musical" Duración". [Tesis Doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.
24. García, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19 (2), 9-23.http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2016-19-25000/Juego_otros_principios_pedagogicos.pdf
25. García, C. C. & Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación, (1), 212-220. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2260>
26. García Gómez, Alvis (2017). Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. EduSol, 1 (61). <http://edusol.cug.co.cu>
27. Gil, V. (2014). Enseñanza y aprendizaje musical online. Recursos de YouTube. [Trabajo fin de Grado]. Universidad de Segovia
28. Giménez, E. (2020). La educación emocional y su relación con la música en educación primaria.[Trabajo fin de Grado]. Universitat Jaume
29. Goleman, D. (2010). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.
30. Gómez, M. S., Casademont, A. O., Renau, M. A. & Esteve, E. B. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: Una

- propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (91), 5. <http://hdl.handle.net/10234/189065>
31. Guerrero A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5 (1), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6414.pdf>
 32. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
 33. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
 34. López, L. (2007). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, 2007.
 35. Lorenzo de Reizábal, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones*, 2019, 49 (2), 191-213. <https://hdl.handle.net/2454/36936>
 36. Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. (2018). Construcción de un inventario de inteligencia emocional percibida para adultos. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 121-136. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1602>
 37. Muñoz, E. A. C., & Mas, A. C. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 13, 125. https://www.academia.edu/36800716/M%C3%9ASICA_Y_COMPETENCIAS_EMOCIONALES_POSIBLES_IMPLICACIONES_PARA_LA_MEJORA_DE_LA_EDUCACION_MUSICAL?from=cover_page
 38. Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 35(1), 113-131.
 39. Navarrete, P. & Belén, C. (2020). Agrupamientos flexibles: un método de atención a la diversidad desde la percepción de la convivencia escolar. [Trabajo fin de grado]. Universidad del Bio.
 40. Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación

- continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. Boletín Oficial del Estado, 163, de 9 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/07/03/ecd1361>.
41. Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín del Estado, 95, de 20 de abril de 2016. <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/04/18/ecd563>.
 42. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos, y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín del Estado, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
 43. Oriola, S., Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. Eufonía: Didáctica de la música, 64, 1-5. https://www.researchgate.net/profile/Josep-Gustems/publication/282604182_Educacion_emocional_y_educacion_musical/links/56136ee208aedee13b5c317a/Educacion-emocional-y-educacion-musical.pdf
 44. Pastor, J., Bermell, M., & González, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. Edetania, (54), 199-222. <http://hdl.handle.net/20500.12466/85>
 45. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 03 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>.
 46. Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación, y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 275, de 17 de noviembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/11/16/984>.
 47. Sánchez, I. (2020). Programa de intervención para mejorar la convivencia en educación secundaria, a través del optimismo y la inteligencia emocional. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Jaén.
 48. Santonja, C. (2002). Peer Gynt. Las aventuras y desventuras de un

- pícaro y fantasioso personaje que jamás se hizo adulto (F. Palacios, narr.) [audiolibro]. AgrupArte producciones.
49. Sarmiento, R. P. (2012). Selección de Audiciones Musicales Para Educación Primaria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (72), 8. [http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_826/a_11165/11165.p df](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_826/a_11165/11165.pdf)
 50. Solórzano, J. D. R., & Tariguano, Y. S. (2010). Actividades lúdicas para mejorar el aprendizaje de la matemática.
 51. Uñó, A. (2013). El arte: vehículo para la educación emocional. Una propuesta de intervención. [Trabajo fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja].
 52. Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352018000200095
 53. Vicente-Yagüe, M.I., & Marco, María (2014). Escritura hipertextual en Educación Primaria: Las minificciones de Peer Gynt. La educación literaria y la e-literatura desde la minificación. Enfoques hipertextuales para el aula. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).